Głos Szkoły Zawodowej

Marzec — Kwiecień
WARSZAWA 1936

ORGAN STOWARZYSZENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ZAWODOWYCH

MIESIĘCZNIK

ROK VIII ◆ NR. 3–4

W związku z artykułami zamieszczonemi w Kurjerze Porannym, oraz wzmianką w Nr. 6 „Szkolnictwa Zawodowego" — organu Sekcji Zaw. Z. N. P., zawierającemi bezzsadne zarzuty przeciwko naszemu Stowarzyszeniu, imputujące nam wstecznictwo polityczne i na polu oświatowem — Zarząd Główny Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Zawodowych podaje do wiadomości Kolegów i Czytelników „Głosu Szkoły Zawodowej", co następuje.

Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Zawodowych jest organizacją apolityczną, nie zajmuje się czynną polityką, ani nie wchodzi z nikim w porozumienia, czy umowy, któreby miały charakter lub nawet zabarwienie polityczne. Naszem naczelnem zadaniem jest obrona interesów szkolnictwa zawodowego i nauczycieli szkół zawodowych. Poza tem obce są naszej Organizacji wszelkie inne zagadnienia, niemające związku z jej naczelnem zadaniem.

Zarzut wstecznictwa na polu oświaty może nam postawić tylko ten, kto nie zna naszego dorobku w dziedzinie szkolnictwa zawodowego. To też tego rodzaju zarzuty we wspomnianych artykułach, jako pochodzące ze źródeł postronnych, nie wymagają z naszej strony wyjaśnień ani tłumaczeń.

Ponieważ interesy szkolnictwa zawodowego i nauczycieli szkół zawodowych zbiegają się w wielu punktach z interesami szkolnictwa ogólnokształcącego i nauczycieli tych szkół, — nasza Organizacja bierze czynny udział w pracach międzystowarzyszeniowych nauczycielskich porozumień i komisyj. Do takich komisyj należy n. p. Międzystowarzyszeniowa Komisja Norm., w której oprócz naszej Organizacji, biorą udział następujące organizacje nauczycielskie: Związek Nauczycielstwa Polskiego, Stowarzyszenie Chrześcijańsko Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych.

Gdy w r. 1934 Związek Nauczycielstwa Polskiego wystąpił do S. N. S. Z. z propozycją wstąpienia en bloc do jego organizacji, — Zarząd Główny Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Zawodowych, opierając się na opinji olbrzymiej większości członków, oświadczył przedstawicielom Związku Nauczycielstwa Polskiego, iż Stowarzyszenie nasze g o t o w e j e s t d o w s p ó ł p r a c y n a z a s a d a c h ś c i s ł e g o p o r o z u m i e n i a, p r z y z a c h o w a n i u n i e z a l e ż n o ś c i o r g a n i z a c y j n e j. .Z w i ą z e k.N a u c z y c i e l s t w a P o l s k i e g o n a s z ą o f e r t ę o d r z u c i ł.

W listopadzie r. 1935 powstała z inicjatywy Zrzeszenia Nauczycieli Szkół Gospodarstwa Wiejskiego Komisja porozumiewawcza, do której zostały zaproszone następujące organizacje: Związek Nauczycielstwa Polskiego, Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych i Stowarzyszenie Chrześcijańsko Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Komisja ta przyjęła dla siebie regulamin postępowania, którego treść została podana w organie naszego Stowarzyszenia (Głos Szkoły Zawodowej Nr. 1. z r. 1936, str. 27). Regulamin ten w jasny i niedwuznaczny sposób określa cele i charakter tej komisji. Z w i ą z e k N a u c z y c i e l s t w a P o l s k i e g o z a p r o s z e n i a d o t e j k o m i s j i n i e p r z y j ą ł.

Jak z dotychczasowych protokułów Komisji Poroz. wynika, chodzi o takie rzeczy, jak występowanie do Władz szkolnych

w sprawach redukcji nauczycielek mężatek, w sprawach emerytur, kwalifikacyj i t. p. Zamiast kilku audjencyj czy memorjałów, niejednolicie nieraz ujmowanych, przedstawia się p. Ministrowi na j e d n e j audjencji j e d e n memorjał, mający chyba większą wartość i wagę dla decyzji Władz, niż rozbieżne opinje, co przecież wychodzi na korzyść, a nie na szkodę ogółu nauczycielstwa. Te względy, a n i e ż a d n e i n n e kierują współpracą Zarządu Głównego we wspomnianej Komisji.

Inne sądy o kierunku postępowania naszej Organizacji i o wspomnianej Komisji Porozumiewawczej są wynikiem albo niewiadomości ,albo złej woli.

Prezydjum Zarządu Głównego.

KOMUNIKAT

OGóLNO-POLSKI ZJAZD SZKOLNICTWA TECHNICZNEGO

urządza Sekcja Główna Techniczna i Okręg Śląski Stowarzyszenia Nauczycieli Szk. Zawod.

Zakres zagadnień Zjazdu: Sprawy tyczące się stanu szkolnictwa przed reformą w odniesieniu do szkół rzemieślniczych, technicznych typu zasadniczego, t. zw. przemysłowych i wyższych (typu Wawelberga w Warszawie oraz sprawy, związane z realizacją reformy w odniesieniu do szkół niższych, gimnazjów i liceów technicznych.

Cel Zjazdu. Podsumowanie i zorjentowanie się w wynikach pracy szkół technicznych w Polsce. Wyciągnięcie wniosków ogólnych i praktycznych z dotychczasowego doświadczenia. Nawiązanie bliskiego kontaktu z przemysłem w sprawach szkolnictwa technicznego. Ustalenie w związku z realizacją reformy szkolnictwa zawodowego, wytycznych pracy na przyszłość.

Termin Zjazdu. Miesiąc listopad 1936 r.

Warunki uczestnictwa w Zjeździe. Nadesłanie pisemnego zgłoszenia z podaniem nazwiska i imienia, adresu, tytułu naukowego lub zawodowego, nazwy instytucji, w której pracuje oraz 10 zł. wpisowego na koszty zjazdu na konto P.K.O.....

Terminarz Zjazdu. Ogólny program Zjazdu zostanie rozesłany do szkół i stowarzyszeń technicznych oraz instytucyj przemysłowych do *końca marca.*

Zgłaszanie tematów referatów do *końca kwietnia.*

Do *końca maja* odpowiedź, czy temat odpowiedni oraz określenie objętości referatu.

Do 10 września termin nadsyłania referatów.

Do końca września ocena referatów do druku.

Do 15 października druk referatów przyjętych i następnie niezwłoczne rozesłanie uczestnikom Zjazdu.

Adres Zjazdu i Komisji Organizacyjnej. Katowice, Śląskie Techniczne Zakłady Naukowe, dla Sekcji Głównej Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Zawodowych.

Czas trwania Zjazdu. Dwa dni — sobota, niedziela.

Program Zjazdu. Otwarcie i zamknięcie Zjazdu. Dyskusja w komisjach według grup ideowych referatów, uchwalenie wniosków na plenarnem zebraniu. Wycieczki, raut, wspólny obiad.

ZAGADNIENIA DO DYSKUSJI W REFERATACH.

I. Szkoła techniczna i przemysł

Potrzeby przemysłu i zagadnienie sieci szkolnej.

Stopień przydatności absolwentów dotychczasowych szkół technicznych (rzemieślniczych, średnich technicznych i wyższych technicznych) do wymagań, stawianych przez przemysł, ich przydatność, zauważone braki w wykształceniu, przygotowanie życiowe, rozwój inteligencji i t. p.

Jaki rodzaj wysoko kwalifikowanych pracowników ręcznych wchłania przemysł i jak wyobraża sobie ich wykształcenie.

Postulaty różnych gałęzi przemysłu, pod adresem technika i jego stanowiska w przemyśle.

Sposoby i drogi współpracy przemysłu ze szkołą: wycieczki szkolne, możliwość i organizacja praktyki przedszkolnej i w czasie studjów.

Organizacja i realizacja szkół fabrycznych.

Ustawa przemysłowa i uprawnienia technika.

Zatrudnienie absolwentów.

II. Szkoła techniczna i jej zadania naukowo-pedagogiczne. (szkoła i nauka).

Wykształcenie techniczne i zawodowe w ogólności, jego cele, zadania, skutki społeczne i kulturalne.

Zawód jako zagadnienie etyczne i społeczne.

Światopogląd techniczny i jego powstawanie w szkole technicznej.

Znaczenie wykształcenia ogólnego dla przyszłych zadań życiowych technika.

Stosunek technika do zagadnień gospodarczych, a kierunek wychowania i wykształcenia w szkole.

Zasady i realizacja programów szkół typu gimnazjalnego i licealnego, ich życiowa możliwość, zakres oddziaływania.

Dydaktyka i metodyka przedmiotów technicznych (zawodowych bezpośrednio związanych i niezwiązanych z zawodem).

Organizacja zbiorów i pomocy naukowych, zasady ich doboru, cele, zadania, wykorzystanie.

Organizacja i metodyka ćwiczeń w pracowniach i warszt.

Organizacja i zadania warsztatów szkolnych: cele i możliwości naukowe i wychowawcze, zagadnienie względnej rentowności, stosunek do przemysłu.

Prace i pracownie naukowo - badawcze w średniej szkole technicznej.

Organizacja wystaw szkolnych, cele i zadania.

Organizacja wycieczek szkolnych, cele i zadania.

Zagadnienie podręczników szkolnych.

Kino i radjo w szkole technicznej.

Szkoła powszechna, a szkoła techniczna.

Zadania i zagadnienia wychowawcze szkoły technicznej.

III. Szkoła techniczna i nauczyciel.

Kwalifikacje nauczycieli szkół zawodowych technicznych (nieakademickich).

Dokształcanie nauczycieli i kontakt praktyczny nauczycieli z zawodem.

Stanowisko społeczne nauczyciela.

Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego.

IV. Uczeń i szkoła techniczna.
Stowarzyszenia młodzieżowe w szkole.
Zagadnienie dziennego czasu pracy ucznia w szkole technicznej (przeciążenie, budzenie dodatkowych zainteresowań).
Organizacja pracy domowej ucznia.
Naukowa organizacja pracy w szkole.
Higjena ucznia w szkole technicznej i bezpieczeństwo pracy.
Odpoczynek wakacyjny, a praktyki wakacyjne.

V. Szkoła techniczna w Polsce i zagranicą.
Czy tylko wzory niemieckie, czy też łacińskie i polska tradycja techniczna.

VI. Szkoła techniczna i Państwo. Wykształcenie techniczne, a obrona Państwa.

St. Malinowski — Warszawa.

WYCHOWANIE FUNKCJONALNE.

Myśl funkcjonalna, błąkająca się oddawna w literaturze pedagogicznej, doczekała się właściwej oceny i naukowego uzasadnienia na początku bieżącego stulecia.

Definicja wychowania funkcjonalnego, jak każda zresztą definicja z dziedziny pedagogiki, nie nastręcza trudności. Jest to wychowanie, które, dążąc do uaktywnienia wychowanka, za dźwignię działania uważa *potrzebę*, czyli naturalny pęd do osiągnięcia zamierzonego celu. Podejście funkcjonalne do zagadnień wychowawczych nie jest zdobyczą naszych czasów. Już wiek XVI zaznaczył się protestem przeciwko przymusowi, stosowanemu w szkołach, przeciw „kształceniu" duszy dziecka, którą w dobrej wierze zniekształcano i deprawowano. Locke w swych dziełach przeprowadził głęboką myśl dynamiczną i funkcjonalną, Herbart, pomimo niejasności swego systemu filozoficznego, rzucił wiele ciekawych z punktu widzenia funkcjonalnego, myśl a już istny „skarbiec funkcjonalny" znajdujemy w rozprawach J. J. Rousseau.

Bezsprzeczną zasługą naszych czasów jest oparcie koncepcji wychowania na psychologji.

Popularny psycholog amerykański, Wiliam James, którego uważamy za twórcę omawianej koncepcji, zastosował do psychologji wychowawczej z jednej strony stanowisko *biologiczne*, z drugiej — pragmatyczne. Źródłem pragmatyzmu Jamesa był niewątpliwie protestantyzm, który w wychowaniu główny nacisk kładzie, jak wiadomo, na *postępowanie*. Jednak Jamés interesuje się głównie stroną psychologiczną zagadnienia, nie daje jasno sformułowanego programu wychowania funkcjonalnego. Dzieła tego dokonał John Devey. Według Deveya wszelkie teorje logiczne lub moralne są „narzędziami", umożliwiającemi stosowanie najlepszych metod postępowania. Myśl ta jest dalszem rozwinięciem i zarazem pewną odmianą pragramatyzmu i znana jest jako hasło naczelne kierunku, zwanego „instrumentalizmem".

Zasadniczą jednostką postępowania danej istoty jest *funkcja*, t zn. synteza wrażenia i reakcji, inaczej — czynność przystosowana. Pogląd ten, nie nowy zresztą, staje się zupełnie oryginalnym, gdy uwzględnimy jego podłoże psychologiczne i sposób, w jaki został rozwinięty.

Psychologja funkcjonalna nie twierdzi, że już wyjaśniła, lub że zdoła wyjaśnić w dostatetcznym stopniu naturę czynności psychologicznej: podaje ona metodę ujmowania przedmiotu i formułuje pewne prawa.

Dr. Claparède w swej książce p. t. „Wychowanie funkcjonalne" tak charakteryzuje stanowisko funkcjonalistów: „Psychologja strukturalna stara się odpowiedzieć na pytanie — jakie są elementy życia psychologicznego; analityczna — bada mechanizm życia psychicznego, stawiając pytanie—co się ze mną dzieje podczas wykonywania danej czynności; funkcjonalna natomiast, poza pytaniami — co? i w jaki sposób?, stawia pytanie najciekawsze — dlaczego?" Stanowisko zatem funkcjonalne jest *dynamiczne*, oparte na biologji, podczas gdy pierwsze dwa, odpowiadające anatomji i fizjologji, możnaby nazwać statystycznemi.

Wiedza, ze stanowiska funkcjonalnego jest tylko środkiem w procesie rozwoju inteligencji, w procesie stwarzania metod myślenia i pracy. Psychologja strukturalna, widząc w ogromnem powiększeniu poszczególne części maszyny ludzkiej, stano-

wiące wszak zespół, staje się bezradną gdy ma ogarnąć wzrokiem całość, syntezę. „Widzi poszczególne drzewa, nie widzi lasu“.

Koncepcja funkcjonalna — wprost przeciwnie. Jej kąt widzenia obejmuje całość zjawiska, umożliwiając stawianie zagadnień genetycznych i patrzenie na rozwój psychiczny człowieka w przekroju podłużnym.

Podstawowa teza psychologji funkcjonalnej brzmi: „wszelki organizm żywy jest to system, który dąży do zachowania się w stanie nienaruszonym“. Skoro tylko jego równowaga wewnętrzna zostanie zaburzona, wykonywa on czynności niezbędne do odtworzenia się (w biologji — autoregulacja); z tego punktu widzenia *życie jest nieustannem odzyskiwaniem nieustannie naruszanej równowagi.*

Życiem jednostki rządzą następujące prawa: prawo potrzeby, prawo zasięgu życia psychicznego, prawo uświadamiania sobie, prawo antycypacji, prawo zainteresowania, prawo zainteresowania chwilowego, prawo odtwarzania na zasadzie podobieństwa, prawo szukania naoślep, prawo kompensacji, wreszcie prawo autonomji funkcjonalnej. Nie sposób w ramach krótkiego artykułu omówić chociażby pobieżne wszystkie wymienione prawa, które psychologja funkcjonalna określa jako podstawowe prawa postępowania. Ograniczę się do *prawa potrzeby*, będącego, zdaje się, najbardziej istotnem, oraz do *prawa autonomji funkcjonalnej.*

„Wszelka potrzeba zmierza do wywołania reakcyj, mogących ją zaspokoić“, innemi słowy —czynność jest zawsze wywołana jakąś potrzebą. Ponieważ dawna psychologja mówi wyłącznie o podniecie, nie o potrzebie — prawo to najlepiej charakteryzuje stanowisko funkcjonalne.

Przedmiot, postawiony przed oczami ucznia, niekoniecznie musi być przez niego spostrzeżony: potrzebne są pewne warunki, by przedmiot ten stał się dla niego podnietą. Musi więc istnieć jakaś potrzeba utajona, potencjalna, która wywoła odpowiednią czynność. Gdy czynność jest spontaniczną, mamy do czynienia wyłącznie z potrzebą, bez jakiejkolwiek podniety zewnętrznej; z drugiej strony — podnieta zewnętrzna może wywołać działanie bez potrzeby, np. mogę się napić kawy jedynie dlatego, że mię ktoś uprzejmie częstuje; wreszcie mogę pozostać

zupełnie nieczuły na wszelkie podniety zewnętrzne (stan nasycenia).

Powyższe rozważania sugerują wniosek, że dla wywołania czynności przystosowanej w każdym konkretnym wypadku potrzebne jest współdziałanie potrzeby i podniety. Motorem naszego postępowania jest jednak potrzeba — czynnik pierwszorzędny, podporządkowujący sobie podnietę. Teza ta posiada doniosłe znaczenie w wyrobieniu właściwego poglądu na sprawę *powstania zainteresowań* w różnych okresach rozwojowych.

Prawo autonomji funkcjonalnej polega na tem, że w każdym momencie swego rozwoju żywa istota stanowi jedność funkcjonalną, to zn. jej zdolności reagowania są dostosowane do potrzeb istniejących w danej chwili. Wynika z tego, że jak kijanka nie jest małą żabką, lecz istotą o swej własnej, doskonałej działalności, tak i dziecko jest istotą „autonomiczną", zupełną. Wychowanie zatem nie jest wyłącznie przygotowaniem do przyszłego życia, lecz — pełnem życiem. Teza ta wymaga komentarzy i szczegółowego omówienia, lecz z braku miejsca ograniczam się jedynie do wymienienia jej, jako niezwykle charakterystycznej dla koncepcji wychowania funkcjonalnego.

Zastanówmy się teraz nad zagadnieniem inteligencji i woli, tych dwóch najważniejszych, z punktu widzenia wychowawczego, motorów czynności przystosowanych.

Psychologja funkcjonalna określa inteligencję jako *zdolność rozwiązywania myślą nowych zagadnień*. Definicja ta dla nauczycieli — praktyków zdaje się być zupełnie zrozumiałą i słuszną.

W każdej nowej sytuacji, o ile nie działamy jak małe dzieci „naoślep", przyzywamy na pomoc umysł, by obrać właściwą drogę postępowania. Inteligencja zatem jest ruchem umysłu, który prowadzi dany organizm od stanu niemożności do stanu możności, czyli pomaga mu przystosować się do nowej sytuacji. Doświadczalna metoda badania, stosowana w genewskiem laboratorjum psychologicznem pod nazwą metody „refleksji wypowiadanej", dzieli proces przystosowania się na trzy fazy: pytanie — jako punkt wyjścia, poszukiwanie — odkrycie hipotezy i kontrolowanie wyobrażonej hipotezy.

Funkcja pytania polega na pobudzeniu czynności umysłowej i skierowaniu jej na właściwą drogę. Odpowiedź na pytanie mo-

że zrodzić się natychmiast, może również stać się owocem dłuższych poszukiwań. Natychmiastowa — powstaje bądź instynktownie, bądź z pomocą aktu inteligencji w postaci zmechanizowanej. Stworzenie hipotezy jest przedewszystkiem działaniem wyobraźni, lecz zależy w dużym stopniu od natury pytania, od zasobu wiedzy danej jednostki ,skojarzeń i t. p. Dalej, obserwacja wykazuje, że kontrola hipotezy postępuje dwiema drogami: gdy się ma pewność, że jest dobra — przyjmujemy ją odrazu, gdy okaże się problematyczną—nadamy jej formę twierdzenia.

Doświadczenia psychologji funkcjonalnej wskazują na to, że inteligencja nie jest władzą wrodzoną, odrębną, nie podlegającą analizie — jak twierdzono dotychczas, nie jest również rutyną, zdobytą przez daną jednostkę na podstawie nagromadzonych skojarzeń. Jest raczej pewną techniką, polegającą na stosowaniu reakcyj, mniej lub więcej prawdopodobnych, których owocność lub też bezowocność może być wykazana tylko przez doświadczenie (Dr. Clapnich).

Czemże jest ów drugi motor czynności przystosowanej—wola? Psychologja funkcjonalna daje nam odpowiedź jasną i przekonywującą. Wszelki akt woli jest *dramatem*, który polega na wyrzeczeniu się jednego celu — by osiągnąć inny, szlachetniejszy. Akt woli spełnia się wówczas, gdy się jest w danej chwili nieprzystosowanym i gdy ani instynkt, ani nawyk nie wchodzą w grę. Działanie może być zawieszone bądź z powodu niepewności co do środka, jaki mamy zastosować, bądź co do celu. W pierszym wypadku przyzywamy na pomoc inteligencję, w drugim—wolę, gdyż powstaje tu konflikt wewnętrzny, pewien rozdźwięk w łonie jaźni. Inteligencja stawia pytanie — jaki środek należy w danym wypadku zastosować, szuka *prawdy;* wola dąży do urzeczywistnienia *dobra,* pojmowanego zresztą indywidualnie przez daną jednostkę. Należałoby się zastrzec, że mówimy o akcie woli tylko wówczas, gdy wyższe tendencje biorą górę nad niższemi. W przeciwnym razie stwierdzamy brak woli. Akt woli jest więc procesem psychicznym, który rozwiązuje zagadnienie celu przez zwycięstwo tendencji wyższych nad niższemi.

Zbyt mało wiemy jeszcze, jak się zachowuje wola u dziecka: nawet pojęcia woli i energji nie są dotychczas należycie rozgraniczone. Tem bardziej poczynione doświadczenia dają nam nie-

ocenione wskazówki praktyczne. Koncepcja funcjonalna woli prowadzi do bardzo oryginalnego wniosku, który brzmi wręcz paradoksalnie: ideałem wychowania woli jest taki stan wewnętrzny, w którym wola staje się zbyteczną, wszelkie bowiem powody konfliktu zostały całkowicie usunięte. „Ten, kto wypełnia dobre uczynki radośnie, pisze dr. Claparede, pod wpływem naturalnej skłonności do altruizmu, czyż nie powinien być uważany za lepszy egzemplarz ludzki, niż człowiek, czyniący pod wpływem ciągłej myśli o obowiązku?“

Szkołę, która realizuje koncepcję funkcjonalną wychowania, nazwano szkołą czynną (termin „szkoła pracy” jako dwuznaczny poniechano). Cechą charakterystyczną i zarazem podstawową takiej szkoły jest napozór drobnostka, lecz w istocie niezmiernie trudna i kapryśna zasada, że każda lekcja musi być *odpowiedzią*. Należy to rozumieć w ten sposób, że przez umiejętne zainteresowanie klasy zagadnieniem stanowiącem treść lekcji, uaktywniamy uczniów i — pewne wyjaśnienia stają się już — potrzebą.

W szkołach tradycyjnych wysiłki, jakich się żąda od uczniów, nie są wywoływane przez potrzebę; stosuje się tu kary i nagrody, złe i dobre oceny, egzaminy i inne środki, których skuteczność jest duża, lecz zarazem szkodliwa.

Tylko potrzeba pobudza do czynu jednostki, wołają zwolennicy szkoły czynnej, i tylko ona stanowi główne sprężyny działania. Życie daje na każdym kroku tysiące dowodów, że tak jest; tylko szkoła tradycyjna, stojąc poza życiem, nie dostrzega tej prawdy. Reasumując powyższe wywody, najważniejsze wymagania, jakie koncepcja wychowania funkcjonalnego stawia dzisiejszej szkole są: 1. Z dziecka należy uczyć ośrodek programów i metod 2. Dyscyplinę zewnętrzną — zastąpić wewnętrzną 3. Chronić okres dzieciństwa. 4. Wyzyskać w należyty sposób znaczenie funkcjonalne zabaw dziecięcych. 5. Wzbudzić miłość do pracy. 6. Uspołecznić dziecko. 7. Zreformować system egzaminów, nagród i kar i t. p. Od nauczyciela wymaga się, by był przewodnikiem uczniów, pobudzaczem zainteresowań; by poza obowiązującym programem uczynił naukę „na miarę“, uwzględniając indywidualne uzdolnienia poszczególnych uczniów. By pojęcie „szkoły czynnej” nie było mylnie interpretowane, należy z całym naciskiem zaznaczyć, że szkoła tego typu nie zmusza

uczniów do stałego klejenia, wycinania, rysowania. Człowiek, który myśli intensywnie, siedząc nieruchomo w głębi swego fotelu, pisze dr. Claparède, może być bardziej czynny, niż uczeń, rozwiązujący zadanie. Dlatego termin „szkoła czynna“ jest również niezbyt trafny. Najodpowiedniejszym szyldem byłaby tu „szkoła funkcjonalna“.

Po tych rozważaniach nasuwa się pytanie praktyczne, co ma czynić nauczyciel, by choć w części zrealizować koncepcję funkcjonalną. Jak „wywołać potrzebę”, jak dać uczniom pobudki do działania, jaki guzik nacisnąć, by uczeń oddający się bez reszty sportom, lub tkwiący niepodzielnie w lekturze podróżniczej, zapragnął uczyć się arytmetyki lub zasad poprawnego pisania.

Na te pytania, dotyczące zresztą praktyki nauczania, psychologja funkcjonalna nie daje gotowej recepty i z pewnością nie da jej nigdy. Zwolennicy okólników i paragrafów zawiodą się na wychowaniu funkcjonalnem. Nie zmniejszy to jednak jego znaczenia i wartości: „życiowość“ szkoły funkcjonalnej jest najpewniejszą gwarancją jej rozwoju i ostatecznego zwycięstwa. Co się tyczy wskazówek praktycznych, to funkcjonaliści je podają, lecz są to raczej wytyczne, któremi ma się kierować wychowawca. Tak np. na najniższym stopniu nauczania czynnikiem ogromnej doniosłości jest zabawa, jako jedna z głównych *potrzeb* dziecka. Rola zabawy jest zasadnicza: tworzy ona jakgdyby most pomiędzy szkołą a życiem, sama zaś pozostaje fikcją. Nie należy się tego obawiać, gdyż fikcyjność zabawy, podsycana bujną wyobraźnią dziecka, posiada charakter najbardziej „czynny“.

Cenne wskazówki twórców koncepcji funkcjonalnej ograniczają się przeważnie do okresu dziecięcego, jako punktu wyjścia, nie sięgają natomiast późniejszych okresów rozwojowych, z któremi wychowawcy mają zazwyczaj dużo kłopotu. W szczególności Szkoła zawodowa, z wyraźnie określonym kierunkiem kształcenia, wchłaniając rokrocznie liczne zastępy młodzieży, nie orjentującej się w swych zamiłowaniach i celach czy sprosta zadaniu? Czy zdoła, realizując programy, być jednocześnie *odpowiedzią* na falę pytań, nurtujących umysły młodzieży?

Mamy wrażenie, że zagadnienie to da się rozwiązać w szkolnictwie zawodowem, tembardziej że w niektórych szkołach kie-

runek funkcjonalny jest już częściowo stosowany i daje niekiedy rewelacyjne wyniki.

Pragnąłbym na zakończenie dorzucić jedną uwagę. Do umiłowania zawodu dochodzi się przez gruntowne poznanie wszystkich „tajemnic“ rzemiosła, przez pracę. By przez to wydała pożądane owoce, należy w programie wychowawczym na pierwszem miejscu postawić „kształtowanie woli“.

Al. Dobrankiewicz — Warszawa.

W SPRAWIE SAMOKSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI ZAWODU.

W Nr. 8 „Głosu Szkoły Zawodowej“ roku VIII. za listopad 1935 r. p. wiz. I. Kozłowski poświęcił kilka uwag sprawie samokształcenia nauczycieli zawodu.

Jeżeli zabieram głos w tej sprawie, to nie dlatego, ażeby wyłamywać drzwi otwarte i negować konieczność ciągłego i systematycznego dokształcania się i trzymania ręki na pulsie nowoczesnego życia zawodowego, ale dlatego, ażeby zwrócić uwagę na wysoce anormalne warunki pracy nauczyciela zawodu, warunki, które wprost uniemożliwiają zajęcie się jakiemś systematycznem dokształcaniem.

Pracuję jako instruktor w szkole rzemieślniczej 2 zmianowej lat 14; grupa, którą nauczam, liczy 47 uczniów I-ej klasy na jedną zmianę; w ciągu 8 godz. dziennej pracy, muszę obsłużyć 94 uczniów. *Obsłużyć, a nie nauczyć.*

Dzień pracy.

Rano po sprawdzeniu kontroli obecności; na jednej dużej sali około 200 uczniów: slusarnia, kuźnia,narzędziarnia; uczniowie pracują narzędziami, które wytwarzają nieznośny hałas. Na sali, należącej do 4 instruktorów, w ruchu jest 7 wiertarek, 2 czy trzy motory, młot mechaniczny.

Zaczyna się przekrzykiwanie tego wszystkiego, żeby uczeń mógł usłyszeć swoje nazwisko . Sypią się zapytania i żale ze strony chłopców:

„Panie mistrzu, zginął mi młotek“ — przerywam sprawdzanie listy obecności, idę szukać młotka, — „Panie mistrzu on nie

daje mi robić", — czynię adnotację w dzienniku; *odległość między imadłami 80 cm. miejsce pracy dwóch uczniów.* „Panie mistrzu, czy już dobrze" — zrób tak, popraw tu. „Panie mistrzu, zapomniałem kluczyka od szafki" Panie mistrzu, oddaję robotę" Panie mistrzu, już narysowałem proszę o robotę". Panie mistrzu, Panie mistrzu, Panie mistrzu, bez końca kilkaset razy dziennie, a pan mistrz: robi kontrolę obecności, wydaje i wypisuje kartki robocze, przyjmuje i wydaje robotę, przyjmuje wykonania, wydaje świeże prace, wpisuje je w dziennik ucznia, stawia oceny, udziela objaśnień, wykrywa zagubione narzędzia, łagodzi zatargi, oddaje do magazynu wykonane prace, bierze materjały, prowadzi spis wykonywujących w jego grupie robót, oblicza godziny, jakiemi obciążone są poszczególne zamówienia i pan mistrz w ciągu 8 godz. ma dać indywidualne objaśnienia 94 uczniom, jak pracować, jakiemi narzędziami daną robotę wykonać, jaką zająć postawę przy pracy, zwracać uwagę na czas, tempo, dokładność i estetyczny wygląd wykonanego przedmiotu, a niejednokrotnie jeszcze wykonać rysunek, a na obsłużenie jednego ucznią ma $8 \times 60 : 94 = 5$, dosłownie pięć minut z ułamkiem czasu.

Nic też dziwnego, że pan mistrz przychodzi do domu wyczerpany do ostatnich granic i zachrypnięty, a w czasie pracy, zaszyje się gdzieś w kąt choć na dziesięć minut i dyszy tam ciężko. Cóż dziwnego, że jak zobaczy jakieś dzieło, czy pismo zawodowe, to boi się go wziąć do ręki, gdyż na sam widok jakiegoś rysunku, czy formuły robi mu się niedobrze.

W domu zaś, jak zje obiad około godz. 6, czy trochę później, to nie ma siły wyjść na spacer, choć dzień cały pracuje w brudnej i zakurzonej sali o wysokości trzech metrów; cóż więc dziwnego, że przy takich warunkach człowiek rzeczywiście robi się żywym trupem.

Dokształcanie i samo kształcenie np. chociażby oglądanie nowoczesnych i wzorowych warsztatów jest niezmiernie ważne, to nie podlega dyskusji. Jednakże kiedyż to instruktor (nauczyciel zawodu), pracując do godz. 16,30 może zobaczyć to życie, jakiem żyje warsztat? Toć przecie instruktorzy domagali się wprowadzenia jako obowiązującego przedmiotu, wycieczek, bo już jeżeli nie dla siebie to pragnęliby uczniowi pokazać to tempo pracy, jakie panuje w warsztacie; co przyjdzie instruktorowi

z tego, że zobaczy nowoczesną szlifierkę o 6-ciu motorach jak w Politechnice Warszawskiej, jeżeli w szkole wierci się na wiertarce o napędzie nożnym? Co z tego, że będzie mówił o ogrzewaniu zapomocą wtłaczania ogrzewanego powietrza, kiedy w szkole ogrzewa się warsztaty żelaznym piecykiem? Będzie mówił o higjenie pracy wówczas, gdy uczeń je śniadanie na brudnym zaśmieconym warsztacie i nie ma gdzie zmienić ubrania na robocze, będzie mówił o ochronie zdrowia, kiedy uczeń cały dzień pracuje przy świetle elektrycznem (a do tego lampy porozwieszane są bez planu) lub kiedy w małym pokoju bez żadnej wentylacji, pracują uczniowie na szlifierkach.

Ministerstwo wydało i opracowało wielkim nakładem trudu nowe programy prac warsztatowych. Ale jak dawniej pozostało wszystko po staremu; wbrew opinji Ministerstwa w dalszym ciągu nauczyciele zawodu zamiast 20 czy 25 uczniów muszą obsługiwać 50, 60, a nawet więcej i jak dawniej na 80 cm. skrawku warsztatu kłóci się i bije dwóch chłopców o prawo do pracy, o prawo do nauki i wiem, że jak dotąd wszystkie najpiękniejsze zamierzenia rozbijają się o rzeczywistość, która, jak mówił na zjeździe instruktorów w roku ubiegłym pan naczelnik Piotrowski „skrzeczy, skrzeczy i skrzeczy".

I znów zaskrzeczało instruktorom, którzy w ferje roku bieżącego, zamiast otrzymać pobory normalne ,otrzymali mniej, gdyż nie wypłacono im za godz. nadliczbowe, a jeszcze bardziej skrzeczy tym, którzy w listach do Stow. Nauczycieli piszą, że *potrącają im za godz. nadliczbowe, za ferje letnie ubiegłego 1934 r.* i skrzeczy tym, którzy na wyraźny rozkaz dyrektora pracują 46 godz., biorąc zapłatę za 36.

I skrzeczy, kiedy w szkole im. Konarskiego czy Technicznej Kolejowej przy ul. Chmielnej w Warszawie, gdy instruktorzy wyszli na 2 godz. w sprawach służbowych, to trzeba było uczniów zwolnić, gdyż nie było instruktora, któryby mógł jeszcze tych uczniów zatrudnić, i skrzeczy, kiedy w szkołach rzemieślniczych miejskich w Warszawie nie można zaangażować instruktorów, spowodu wyznaczenia przez Zarząd m. Warszawy stawek 180 zł. miesięcznie.

I to już jest faktem stwierdzonym, że w nauczaniu rzemiosła szkoły cofają się wstecz, faktem, którego nie ukrywają p. p. Dyrektorzy szkół i kierownicy warsztatów; tu już trzeba wo-

łać na alarm, tu już dzieje się krzywda młodzieży, chcącej nabrać wiedzy, doświadczenia, a ci którzy są do tego powołani, z całą świadomością swej niemocy dają im tylko część tego, co imby dać mogli i powinni w normalnych warunkach pracy.

Dokształcać się!

Mój Boże, a któż to z nas instruktorów, nie chciałby się dokształcać, nie chciałby być jak najbardziej potrzebnym i owocnym członkiem społeczeństwa.

I ja dokształcałem się całe życie.

Od 18 roku życia dokształcałem się, należąc do organizacji politycznej, jak należy walczyć o Polskę, dokształcał mnie wtedy obecny Dyrektor Głównego Urzędu Statystycznego p. Lipiński. Później dokształcał mnie ś p. prof. H. Mierzejewski, a później dokształcały mnie władze niemieckie na półrocznym kursie dokształcającym w obozie dla jeńców cywilnych w Hajnówce za agitację przeciw przysiędze *wermachtu* i prowadzenie strajku w fabrykach uwojskowionych w r. 1917. W czasie pracy w szkole ukończyłem trzy kursy dokształcające dla instruktorów, zdobyłem dyplom mistrzowski, srebrny medal od Izby Rzemieślniczej w Warszawie za pracę oświatową nad młodzieżą rzemieślniczą.

I w ten sposób dokształcali się wszyscy ci starzy instruktorzy, którzy po ustąpieniu władz rosyjskich stanęli do odbudowy fabryk ,szkół i warsztatów, którzy w kupach starego żelastwa wyszukiwali części, których później używali po odpowiedniej przeróbce na obrabiarki, narzędzia i t. p.; i to było dokształcanie i samokształcenie, to był ten entuzjam, to umiłowanie młodzieży, to umiłowanie pracy, które w czasie dobrej konjunktury kazało im odrzucać nawet bardzo ponętne propozycje i pracować na znacznie gorszych warunkach, gdyż była to praca w ich mniemaniu dla Polski i dla młodzieży i to głębokie przekonanie o własnym pożytku kazało nam się ciągle kształcić i dokształcać.

Nie stoimy w miejscu; przy dokształcaniu, niekoniecznie trzeba robić notatki na marginesie, czy też podkreślać zdania, jak w swojej metodzie zaleca pan wizytator. Jeżeli instruktor zna gruntownie swój zawód, w jakim pracuje, to każda nowa uwaga wbija się mu mocno w pamięć.

Przy samokształceniu wybitny zawodowiec, a takim bez wątpienia musi być nauczyciel zawodu, czyli instruktor, niejednokrotnie większą korzyść odniesie przy przejrzeniu katalogu, jakiejś firmy, produkującej narzędzia lub obrabiarki, aniżeli ź bardzo naukowego podręcznika, gdyż katalog, rysunek jakiegoś przyrządu ,czy obrabiarki, pobudza go do myślenia własnemi kategorjami, podczas gdy większość naszych podręczników zawodowych pisana jest takim stylem i przeładowana formułami matematycznemi ,dostępnemi przeważnie słuchaczom wyższych uczelni, że ich większość instruktorów studjować nie będzie; inne podręczniki pisane zbyt popularnie i wyglądają tak jakby autor uczniowi np. z 4 klasy gimnazjalnej podawał zasady tabliczek mnożenia.

Dużo jeszcze możnaby było mówić i pisać na ten temat, mam nadzieję, że jeszcze niejednokrotnie sprawa ta będzie dyskutowana, zwłaszcza w związku z pracami nad rozporządzeniem wykonawczem do Ustawy o kwalifikacjach zawodowych do nauczania w szkołach zawodowych; a może do tego czasu ta rzeczywistość nasza już tak skrzeczyć nie będzie, względnie ci, co jeszcze skrzeczą, już nie będą mieli sił i odwagi na to, albo ich wogóle zabraknie.

Aleksander Dobrankiewicz.

---

dyr. J. S. — Poznań.

SPRAWOZDANIE Z LEKCJI FIZYKI W KLASIE 2-GIEJ. SZKOŁY DOKSZT.

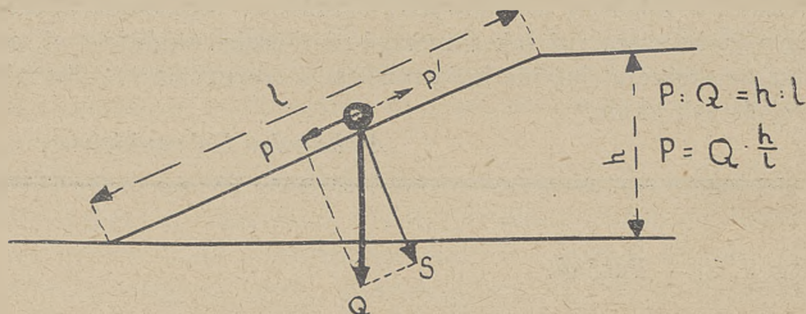
Klasa liczy 40 uczniów, w czem 25 stolarzy, 4 kołodziei i 14 z grupy budowlanej.

W ciągu danej lekcji miałem klasę zapoznać z rozkładem sił działających na klin i za pośrednictwem klina; wykazać zależności, zachodzące pomiędzy wielkościami tych sił a wymiarami klina, zwrócić uwagę na praktyczne stosowanie klina w zawodach reprezentowanych w klasie oraz w życiu codziennem.

Po wyczerpaniu zagadnienia miałem zapowiedzieć, że na następnej lekcji mówić będziemy o śrubie i ślimaku, i na tem zakończymy o t. zw. maszynach prostych.

Młodzież już była zapoznana na poprzednich 4 lekcjach z dźwigniami, wielokrążkami i równią pochyłą i mieli poprzednio zapowiedziane, że na następnej lekcji będzie mowa o klinie, zatem powinni zaobserwować w codziennem swojem otoczeniu te narzędzia, które działają na zasadach równi pochyłej, a wprost nazywają się klinami.

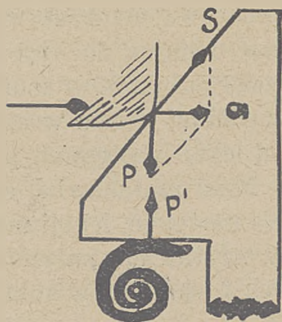
Ponieważ na lekcje fizyki nigdy nie przychodzę do klasy z pustemi rękami, więc i tym razem na pulpicie ułożone były złącza stolarskie z klinami, kliny w strugach wraz ze strugami, noże, dłuta, przecinaki, rygle w zamkach i inne. Po powtórzeniu z młodzieżą o rodzajach maszyn prostych wezwałem jednego ucznia do wskazania, jak rozkładają się siły na równi pochyłej (którą również na uboczu miałem przygotowaną), a innego do wykonania na tablicy rozkładu sił na tej równi. Klasa cała stwierdziła wynik tego rozkładu i zysk na sile uzależniony od stosunku wysokości do długości równi.



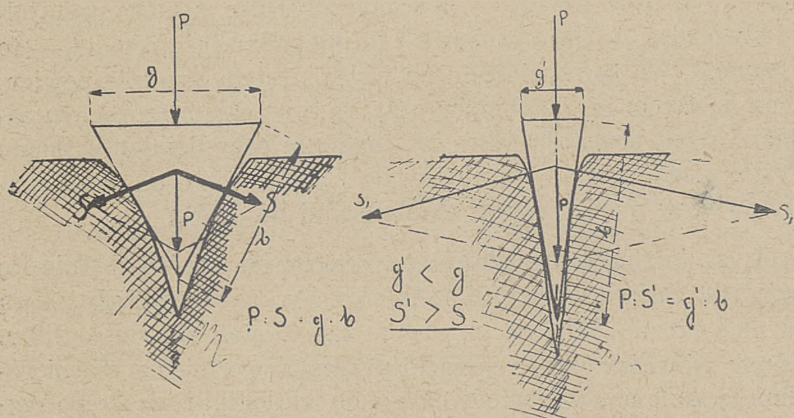
Przykłady podane przez młodzież o wtaczaniu beczki po desce, o wspinaniu się po pochyło ułożonych deskach na rusztowaniach potwierdziły wyniki doświadczenia i znanego im już sposobu rozkładania siły metodą wykreślania równoległoboku. Pragnąc przejść do właściwego tematu lekcji rozkładu sił działających na klin, wezwałem kolejno kilku uczniów, aby wskazali, w jakim kierunku działają siły na różne rodzaje klinów, których zastosowanie praktyczne znane im było z codziennego życia.

Najbardziej jaskrawo rzucił się w oczy wszystkim rygiel w zatrzasku. Wyrysowano mi go na tablicy jako równię pochyłą i dokonano samodzielnie rozkładu siły.

Od tego przykładu młodzież łatwo przeszła do rozkładu sił w klinie, przytem wykonano 2 rysunki klina o grzbiecie szerszym i węższym, co utrwaliło klasę w przeświadczeniu, zgóry



przez nich wypowiedzianem, że klin drugi, daje większy efekt w sile, rozdzielającej materjał.



Klasa na potwierdzenie wyniku rozkładu sił podała szereg przykładów od siekiery poprzez dłuta i noże aż do brzytwy. Stwierdziła zarazem, że im grzbiet jest węższy — tem siły działające na boki (rozdzielające części materjału) będą większe przy tych samych bokach klina. Ostatecznie skonkretyzowanie prawa o stosunku siły P (pochodzącej od uderzenia, nacisku i t. d.) do siły S, że są one w tym samym stosunku co długość grzbietu do długości boku było rzeczą łatwą i młodzież to bez-

względnie zrozumiała. Naturalnie należało im zwrócić uwagę, że tak jest tylko wtedy, kiedy klin jest w spoczynku, że dla wbicia go w materjał — czyli dla wprawienia w ruch —siłę P powiększa się, a to dla pokonania tarcia.

Lekcja ma się ku końcowi, młodzież wykonywa w posiadanych zeszytach wykresy, dodając do nich króciutko streszczone wyniki. Trzeba jeszcze wzbudzić w młodzieży zainteresowanie następnym tematem. Musi znowu w ciągu tygodnia, dzielącego dzień dzisiejszy od lekcji następnej, patrzeć wokoło siebie, obserwować i myśleć. Musi zastanawiać się i znajdować sobie pytanie — dlaczego? Na następnej lekcji mówić będziemy o śrubie. Model dużej śruby wystawiam na widok ogólny, kilka różnorodnych śrub wziętych z warsztatów stolarskich, leży na stole.

Młodzież nastanawia się nad kwestją, czy śruba ma jaki związek z klinem czy z równią pochyłą.

Przygotowany zawczasu walec i osobno z kartonu wycięty trójkąt prostokątny, który jak wszyscy stwierdzają w klasie może wyobrażać równię — nawijam na walec, a klasa gremjalnie stwierdza, że linja śrubowa i linja spadku tej „równi" — to to samo, tylko po nawinięciu na walec. Jestem zupełnie pewien, że na następną lekcję chłopcy przyjdą mi z całym szeregiem zapytań, a jak powstają takie czy inne siły przy działaniu śrubą. Myśl o śrubie będzie ich nurtowała i będą próbowali sami znaleźć związek między siłami działającemi na śrubę.

Klasa jest naogół średnio inteligentna, ale bardzo chętnie się uczy, jest chciwa wiedzy. Wszelkie wzory i zawiłe fomuły nie są dla nich zrozumiałe i na to, aby je zapamiętali szkoda wysiłku. Jednak zjawiska same i związki przyczynowe między niemi rozumieją, o ile nauczyciel odwoła się do ich logiki i zdrowego rozsądku, oraz przyzwyczai ich do obserwowania codziennych faktów z ich życia warsztatowego i zadawania sobie pytań — dlaczego? że przyzwyczajenie młodzieży terminatorskiej do zwracania uwagi na codzienne nawet czynności w ich pracy zawodowej jest konieczne, może za dowód posłużyć fakt, że w jednej z klas drugich, w której uczą się uczniowie zawodu ślusarskiego i mechanicy, podczas lekcji o szybkościach w ruchu obrotowym, kiedy piszący te słowa zapytał, czy zauważyli, aby w ich warsztacie cokolwiek wykonywało ruch obrotowy — po dobrej

minucie 1 uczeń nieśmiało bąknął o wiertarce, a reszta uczniów nie mogła sobie „przypomnieć“, czy się coś tam kręci w tych maszynach, czy nie. Dopiero przez zachęcenie ich treścią lekcji i wyjaśnienie na przykładach i doświadczeniach, że z temi zjawiskami, które rozważamy w klasie oni spotykają się stale — nauczyli się obserwowaś i zastanawiać nad przyczynami tych zjawisk. To co piszę, nie jest dla nikogo rewelacją, są to znane jak świat teorje. Piszę jednak dlatego, że miałem okazje dziesiątki i setki razy hospitowania lekcji, na których nauczyciel nadmiernie teoretyzował, albo podawał wiedzę w ten sposób, że zagadnienia nie wiążące się ze światem zainteresowań i obserwacjami ucznia nużyły go, i uczeń czekał tylko kiedy skończy się ta niezrozumiała dla niego udręka. Zasiadając w komisjach egzaminacyjnych i badając poziom młodzieży rzemieślniczej, ze smutkiem stwierdziłem nieraz, że wiele się przez cały rok zapisało działów wiedzy w dzienniku lekcyjnym, ale o ileż mniej w umysłach uczniów.

Mam wrażenie, że z mojej lekcji w dniu 5.II 1936 r. klasa wyszła z tą świadomością, że w ciągu tej godziny zaciekawiający problem został rozwiązany w sposób dla większości z nich zrozumiały. Pisząc w dzienniku lekcyjnym „Klin i wstęp do śruby“, miałem wrażenie, że chłopcy zrozumieli działanie sił na te wszystkie narzędzia, które w ich pracy codziennej przypominają ten klin, a o śrubie będą myśleć i czekać wyjaśnienia do następnej lekcji, a może wielu z nich będzie usiłowało samodzielnie wytłumaczyć sobie, jak to jest z temi siłami działającemi na śrubę.

T. Lepszy — Mysłowice.

DOŚWIADCZENIA TOWAROZNAWCZE W SZKOLE.

Towaroznawstwo w nowych programach jest nauką doświadczalną i to w takim stopniu, że lekcje same powinny mieć charakter doświadczalny. Zarówno lekcje jak doświadczenia nastręczają różnorodne trudności tak nauczycielowi jak i ucz-

niowi. Nauczyciel stosuje zarówno metodę, jak środki techniczne do poziomu umysłowego uczniów, ich przygotowanie w danym dziale towaroznawstwa, umiejętności obserwowania, eksperymentowania. Każde doświadczenie, obok celów ogólnych dydaktycznych, ma bliższe i to praktyczne zadanie. Towar wymaga, biorąc dyspozycyjnie, następującego rozpatrzenia: 1) rozpatrzenia jego jakości, 2) ew. zanieczyszczenia jakościowego i ilościowego, 3) zafałszowania również jakościowego i ilościowego.

Przed wykonaniem zatem doświadczenia należy rozpatrzyć różne kwestje: 1) wybór doświadczenia, 2) wybór przyrządów naczyń i odczynników, potrzebnych do danego doświadczenia, 3) rozpatrzenia wykonania nowego doświadczenia odnośnie do: a) do warunków, w jakich mamy przeprowadzić doświadczenie, b) czasu trwania doświadczenia, c) toku doświadczenia. W łączności z doświadczeniem pozostaje osoba eksperymentatora.

Rozpatrzmy poszczególne punkty naszego schematu. Wybór doświadczenia zależny jest od materjału lekcyjnego, jaki mamy na warsztacie swej pracy nauczycielskiej. Zagadnienie, jakie rozpatrujemy doświadczalnie, możemy rozwiązać kilkoma metodami, czy sposobami jednej i tej samej metody. Jedne z nich są mniej, drugie więcej skomplikowane. Dajemy pierwszeństwo tym, jakie stosuje handel przy kupnie, o ile je stosuje. Życie samo segreguje i wysuwa pewne metody na czoło badań handlowo-towaroznawczych. Metody fizykalne, posługujące się przyrządami łatwiejszemi w użyciu,stosowane są przed metodami chemicznemi czy metodą mikroskopową. Stąd też na każdym kroku spotykamy się z takiemi przyrządami, które dla celów handlowych zupełnie wystarczająco pozwalają mechanicznie badać towar. Zasada przyrządu naukowa, lecz zastosowanie mechaniczne, np. polarymetr, którym badamy jakość i ilość cukru.

Zestawienie przyrządów i odczynników zależy jednak nietylko od samego doświadczenia, ale i od wyposażenia pracowni. Od tego wyposażenia zależy również podział klasy na grupy eksperymentujące, względnie na przeprowadzenie doświadczenia, jako demonstracji jednostkowej. Wybór przyrządów i naczyń, jak wspomniano, zależy od uposażenia pracowni, nie zawsze posiadamy je w dostatecznej ilości. Ilość sprawdzamy na podstawie inwentarza, a braki staramy się zastąpić naczyniami

np. w pewnych doświadczeniach parowniczki zastępujemy zlewkami. W innych wypadkach staramy się uzupełnić nasze braki inwentarzowe przy współpracy uczniów czy rodziców. Ta współpraca domu ze szkołą może dać b. dobre wyniki, gdyż ojcowie niektórych uczniów czy uczenic, jako fachowcy, wykonają dla szkoły niejedną rzecz bezpłatnie, lub za zwrotem kosztów materjału. Należy pamiętać, że niezawsze chodzi o darowiznę, czasem wypożyczenie jest zupełnie wystarczające.

Na marginesie tej sprawy można dodać, że współdziałanie rady rodzicielskiej może być w tym kierunku owocnem. Wszystko zależy od umiejętności podejścia do tej kwestji.

Są jednak doświadczenia, noszące na sobie pewne cechy pracy laboratoryjnej, ekspertyzy, do których musimy użyć metod niestosowanych podczas kupna, ponieważ stwierdzanie pewnych właściwości towaru da się uskutecznić li tylko temi metodami przypuśćmy mikroskopowo, chociaż jak wyżej wspomniano nie jest to metoda kupiecka. Jeśli chodzi o rozróżnienie wełny świeżej od regenerowanej i stwierdzenie stopnia jej zużycia, możemy to pewnie uskutecznić tylko mikroskopowo. Gdyby chodziło o sprawdzenie i utwierdzenie się w wynikach otrzymanych pewną metodą, używamy innych jeszcze jako sprawdzianów, potwierdzających lub negujących nasze wyniki. Dla utwierdzenia się dokonujemy kilku prób i wyprowadzamy średnią naszych dociekań itp. Te doświadczenia mają charakter ekspertyzy, o którą mogą się zwracać kupcy do pracowni towaroznawczej. Badany przez uczniów towar jest dla nich niewiadomą, nie powinien być tą niewiadomą dla uczącego. Uczący, zanim uczniowie rozpoczną doświadczenie, sam zbada towar, by móc pokierować tokiem doświadczenia czy badania, które w przeciwnym wypadku mogłoby przybrać obrót nieprzewidziany przez niego i dla niego niepożądany.

Badanie towarów dla kupców, zwłaszcza na prowincji, ma różnorakie znaczenie: 1) zawiązuje czy zacieśnia współżycie szkoły i handlu, który stwierdza, że szkoła jest dla życia, u uczniów wyrabia przekonanie o użyteczności nauki towaroznawstwa, gdyż widzą już w szkole zastosowanie nauki do potrzeb życia, 3) jest stałym bodźcem dla uczącego do utrzymania nauki na poziomie aktualnych wymogów życiowych.

Z chwilą ukazania się nowych towarów, czy odmian w handlu uczący zaznajamia się z niemi.

Warunki, w jakich wykonujemy obecnie doświadczenia w szkole, są sztuczne. Jeśli mamy na uwadze gotowy towar, jako punkt wyjścia naszych doświadczeń, można te warunki zbliżyć do rzeczywistych, wśród jakich kupujemy towar i zastosować sposoby badania, jakie stosujemy przy kupnie jako konsumenci, czy też te, których używają kupcy, nabywający towar u producenta, czy hurtownika. Dlatego lekcje towaroznawstwa przeprowadzamy nietylko w sali szkolnej, czy pracowni, lecz i w sklepie, czy na targu. Łączy się wtedy zwykle nauka towaroznawstwa z nauką o handlu, czy jej częścią, sztuką sprzedawania.

Te lekcje w ośrodku życia handlowego mają i tę dobrą stronę, że pozwalają ocenić rozpiętość wymogów życiowych i nauki towaroznawstwa, a uniknąć w nauczaniu nagromadzenia balastu naukowego.

Od warunków miejscowych należy posługiwanie się tą czy inną metodą np. luminiscencyjną, czy mikroskopijną. Zasoby środków naukowych pracowni wykreślają granice metod badania.

Na wybór doświadczenia wpływa czas jego trwania. W warunkach szkolnych doświadczenie nie może przekraczać 90 minut.

Zagadnienie czasu jest ważne zasadniczo w dwojakich względów: dydaktycznych i psychologicznych. Dydaktycznie doświadczenie może wydać wynik niezupełny lub chybić zupełnie celu. Jeśli doświadczenie jest nieprzemyślane, lub źle wykonane, chybia celu. To samo odnosi się do doświadczenia nieskończonego w ramach czasu, zakreślonego planem nauki.

Doświadczenie, choćby miało charakter rewelacyjny, jeśli trwa zbyt długo, zniechęca i nudzi młodzież. Dlatego to wybieramy doświadczenia krótko trwające. Doświadczenia długo trwające, jeśli je chcemy przeprowadzić w ramach godzin lekcyjnych rozdzielamy tak, że wstępne czynności przygotowuje eksperymentator przed lekcjami, dokończenie i wynik zostawiamy na lekcję doświadczalną.

Tok doświadczenia jest jednym z najważniejszych punktów każdego doświadczenia. W każdem z nich są momenty zasadnicze i uboczne. Musimy dobrze je przemyśleć, by zdać sobie sprawę z tego, na co zwrócić uwagę obserwujących, gdzie nale-

ży zaakcentować ważność przejawów doświadczenia, gdzie należy przerwać prowadzenie uczniów za rękę i pozwolić im samym dokończyć wnioskowanie. Pamiętajmy o tem, by przedwczesnem wypowiedzeniem się nie poprowadzić uczniów do konkluzji, gdyż wtedy całe doświadczenie straci na wartości. Osoba eksperymentatora jest dominującym czynnikiem ponad ogólnem tłem każdego zagadnienia doświadczalnego.

Kto ma robić doświadczenia? Każdy z codziennego życia wie, że wartość dydaktyczną ma tylko doświadczenie własne. Doświadczenie jest źródłem, z którego uczeń czerpie wiedzę o różnych właściwościach towarów. On to pod kierunkiem nauczyciela przygotowuje przyrządy, odczynniki, materjał doświadczalny. On to również rozbiera przyrządy i czyści naczynia po przeprowadzeniu doświadczenia. Są jednak okoliczności nie pozwalające na wykonanie doświadczenia przez uczniów. Najczęściej spotykanemi przeszkodami w wykonywaniu doświadczeń indywidualnych są: brak odpowiedniej ilości przyrządów, względy bezpieczeństwa, niezręczność uczniów. W tych wypadkach doświadczenie indywidualne zastępujemy z konieczności demonstracją. Jest ona wyjściem z trudnej sytuacji najczęściej natury technicznej, ale środkiem pod względem dydaktycznym tylko pomocniczym. Uczniowie obserwują dorywczo pewne fakty, a nie stykają się z niemi bezpośrednio, jak przy przeprowadzonem przez siebie doświadczeniu. Tu można zadać sobie pytanie, kto ma demonstrować, nauczyciel czy uczeń. Mając na myśli szkołę handlową, możemy odpowiedzieć, że w każdym wypadku uczeń, czy uczniowie, wybrani kolejno czy zgłoszeni na ochotnika, (również kolejno). Oni pod kierunkiem, a często i przy pomocy nauczyciela, zestawiają przyrządy, materjały i odczynniki, przeprowadzają doświadczenie t. zw. próbne przed nauczycielem, czy z nauczycielem, a następnie, już przygotowani, przeprowadzają to doświadczenie przed forum całej klasy. Takiem postępowaniem budzimy ufność we własne siły w demonstrujących uczniach, w obserwatorach również powstaje przekonanie *o łatwości* danego doświadczenia, skoro i koledzy sami je przeprowadzają. Ośmiela to nawet słabych i obawiających się publicznego występu uczniów, którzy się zgłaszają do przyszłych demonstracyj.

Praca nauczyciela da się ująć schematycznie w następujące punkty: 1. wybór ćwiczeń, odpowiednich do przerabianego ma-

terjału, dostosowany do przygotowania i rozwoju umysłowego ucznia, 2. dostarczenie przyrządów, naczyń, odczynników w dostatecznej ilości, 3. danie wskazówek do wykonania doświadczenia, 4. kierowanie obserwacją ucznia, 5. wzbudzenie samodzielności i zmysłu badawczego przez podanie uczniom zadania o niewiadomych x, czy x y np. zmieszanie dwóch czy trzech gatunków skrobi znanych i wykrycie ich w mieszance.

Praca uczniów polega na: 1) zestawieniu przyrządów, 2) umiejętności operowania niemi, 3) obserwacji odkrywczej przebiegu zjawisk i notowaniu spostrzeżeń, 4) dawaniu sprawozdań ustnych, pisemnych i rysunkowych z przebiegu zjawisk, 5) budowaniu sądów i wniosków i zastosowaniu zdobytych wiadomości w życiu praktycznem.

---

dr. Władysław Bartyński — Lwów.

KILKA UWAG O ORGANIZACJI PRACOWNI KUPIECKIEJ.

Pracownia kupiecka jest pomostem pomiędzy szkołą i przedsiębiorstwem handlowem. Ma dać możność rozwijania samodzielności młodzieży w pracy, ćwiczenia jej zmysłu obserwacji i wnioskowania. Zgromadzone w niej pomoce i przybory mają ułatwić młodzieży zrozumienie podawanych wiadomości, opanowanie zagadnień teoretycznych oraz nabycie pewnego zasobu sprawności technicznych i zawodowych. W tym celu wszystkie ćwiczenia i pokazy, jak również lekcje organizacji i techniki handlu oraz techniki reklamy, odbywają się w pracowni. Jest ona niejako stałą wystawą dla młodzieży i kupiectwa, z którem szkoła stale współpracuje.

Kontakt młodzieży z kupiectwem najbardziej uwidoczni się w odpowiednio zorganizowanych praktykach uczniowskich. W ten bowiem sposób z jednej strony kupcy najłatwiej i zarazem najdokładniej mogą poznać uczniów, z drugiej zaś strony uczniowie mają doskonałą możność przesiąknąć atmosferą kupiecką. Praktyki odpowiednio zorganizowane przyczynią się znacznie do utrzymania i utrwalenia tego kontaktu. Organizacja praktyk pozostaje w ręku kierownika pracowni, zaś wykonanie i kontrola nad wykonaniem tychże należy do opiekunów klaso-

wych, oraz nauczycieli organizacji i techniki handlu. Kierownik pracowni kupieckiej prowadzi ścisłą ewidencję kupców, którzy na takie praktyki zezwalają, jak również uczniów praktyki odbywających. Najlepiej będzie, jeśli szkoła wejdzie w stały kontakt z pewną ilością kupców i w ten sposób uniknie się w miastach o kilku szkołach handlowych wzajemnego ubiegania się o zdobycie tego czy innego kupca dla siebie. Odpowiednim przydziałem szkół między poszczególnych kupców zajmuje się Kuratorjum O. S., względnie inny organ upoważniony przez Kuratorjum. Ewidencję uczniów odbywających praktykę jest najlepiej prowadzić w formie kartotek, które są tak ułożone, ażeby wystarczyły dla każdego ucznia na cały czas jego nauki t. j. normalnie na 4 lata. Na podstawie wszystkich ocen z odbytych praktyk w poszczególnych terminach, komisja, złożona z kierownika pracowni kupieckiej i nauczycieli organizacji i techniki handlu, ustala ostateczną notę na świadectwie końcowem.

Pracownia kupiecka jest ośrodkiem współpracy nauczycielstwa z kupiectwem. Tutaj odbywają się zebrania z kupcami oraz wygłasza się pogadanki i dyskusje nad zagadnieniami gospodarczemi. Celem ujęcia w pewien system i porządek tych zebrań, jak również dla ewidencji współpracy, kierownik pracowni prowadzi karty indywidualne tych nauczycieli komercjalistów i kupców, którzy biorą udział w zebraniach, i wogóle utrzymują kontakt ze szkołą. W kartach tych uwidacznia się ważniejsze wypadki współpracy jak np. wygłoszone prelekcje i wykłady, odbytą praktykę, wspólne posiedzenia itp. W ten sposób zebrane materjały źródłowe mogą być w odpowiedni sposób zużyte czy dla celów statystycznych, czy też dla badań naukowych nad zagadnieniem współpracy szkoły z kupiectwem.

Pracownia kupiecka ma również służyć nauczycielstwu do jego prac nad zagadnieniami kupieckiemi. W tym celu kierownik pracowni kupieckiej w porozumieniu z kierownikiem pracowni towaroznawczej prowadzi kartotekę towarów. Kartoteki te układa się i sortuje na grupy, ściśle według programu nauczania towaroznawstwa w poszczególnych klasach. W ramach poszczególnych grup kartoteki sortuje się alfabetycznie według nazw towarów. Współpraca kierownika pracowni kupieckiej z kierownikiem pracowni towaroznawczej w tym zakresie polega na tem, że pierwszą część kartoteki obejmującą 1) nazwę artykułu, 2) charakterystyczne właściwości towaru i sposoby kon-

serwacji, 3) źródła nabycia oraz 4) cenę wypełnia i uzupełnia kierownik pracowni towaroznawczej, drugą zaś część obejmującą 1) opakowanie, 2) zwyczaje dotyczące danego artykułu, 3) cło, 4) podatki, 5 fracht oraz 6) inne przepisy specjalne uzupełnia kierownik pracowni kupieckiej. Całość jednakże pozostaje pod opieką kierownika pracowni kupieckiej i jest również dostępna dla innych nauczycieli komercjalistów. Celem umożliwienia korzystania z tych kartotek wszystkim innym nauczycielom komercjalistom, dyrektor zakładu może polecić jednemu z nauczycieli komercjalistów prowadzenie duplikatów tych kartotek. Odbitki te, pozostające pod opieką wyznaczonego nauczyciela, winny znajdować się w miejscu dostępnem dla całego grona. Najpraktyczniej będzie przechowywać je w pokoju nauczycielskim. Korzystać z powyższych kartotek można przy omawianiu zagadnień z zakresu gospodarczego na lekcjach techniki handlu, księgowości, korespondencji, rachunków i t. p. przez posługiwanie się jedynie danemi aktualnemi, zaczerpniętemi z kartotek. O uzupełnienie kartotek najnowszemi wiadomościami stara się w pierwszym rzędzie kierownik pracowni kupieckiej przy wydatnej współpracy towaroznawcy i wszystkich komercjalistów.

Celem skrupulatnego notowania wszystkich uwag, nasuwających się w związku z realizowaniem nowych programów szkolnych, kierownik pracowni kupieckiej prowadzi dziennik, w którym uwidacznia także ewentualne uwagi innych kolegów, z dopiskiem, od kogo pochodzą. Notatki w dzienniku takim, odpowiednio przedyskutowane przy końcu roku szkolnego, będą doskonałym przewodnikiem dla nauczycieli organizacji i techniki handlu w następnym roku szkolnym.

Należy jeszcze wspomnieć o instruktorze — praktyku, który zasadniczo jest przydzielony kierownikowi pracowni kupieckiej. W razie, gdy w różnych klasach nauczają organizacji i techniki handlu inni nauczyciele, odgrywa on rolę łącznika i stale porozumiewa się z kierownikiem pracowni w sprawie kolejności i porządku prowadzenia ćwiczeń. Dokładny plan ćwiczeń na poszczególne grupy i godziny lekcyjne winien być wypracowany przez kierownika pracowni wspólnie z nauczycielami organizacji i techniki handlu, oraz po porozumieniu się i ewentualnem uzgodnieniu z kierownikiem pracowni towaroznawczej. Dokładne opracowanie planu ćwiczeń na poszczególne godziny pozwo-

li na uniknięcie niepotrzebnego powtarzania tych samych ćwiczeń, względnie całkowitego opuszczenia ważniejszych elementów. Plan taki znajduje się stale w miejscu widocznem w pracowni, a każdy z nauczycieli organizacji i techniki handlu oraz dyrekcja zakładu posiada po jednym jego egzemplarzu.

Dla ułatwienia pracy w czasie ćwiczeń najlepiej podzielić wszystkich uczniów na poszczególne grupy po 4 — 5 uczniów. Grupy te, obejmujące działy, w zależności od fragmentów, jakie w danej pracowni się znajdują (magazyn, dział sprzedaży, dział tekstylny, dział galanteryjny i t. p.), zmieniają się automatycznie co miesiąc w porządku ustalonym przez nauczyciela, tak ażeby w ciągu roku szkolnego każda grupa pracowała w poszczególnym dziale sklepowym przynajmniej dwa razy. Nadto każdy uczeń powinien posiadać teczkę, w której przechowuje wszystkie swoje zeszyty, wypracowania, pomoce naukowe i t. p. Teczki tej nie wolno zasadniczo zabierać do domu, a przechowywanie w kantorku szkolnym w odpowiedniej półce, należy do kierownika kantoru. Przepisy porządkowe dla pracowni, ujęte w formie regulaminu i podpisane przez dyrektora zakładu i kierownika pracowni, winny być umieszczone w miejscu widocznem i pilnie przez wszystkich przestrzegane.

Emil Erlich, Lwów.

„DLACZEGO WSTĄPIŁEM DO GIMNAZJUM KUPIECKIEGO”.

Tytuł niniejszego artykułu był zarazem tytułem ankiety przeprowadzonej na terenie Państwowego Gimnazjum Kupieckiego we Lwowie w pierwszych dniach nauki we wrześniu ubiegłego roku. Ankietę przeprowadzono anonimowo. Rozdałem uczniom kartki z powyższem pytaniem na pierwszej lekcji nauki organizacji i techniki handlu. Otrzymany materjał jest bardzo ciekawy i dostarcza wiele cennego materjału do poznania psychiki młodzieży oraz do zbadania nastrojów nurtujących w kołach tejże, jak też i jej rodziców.

W pierwszym rzędzie należy stwierdzić, że do wyników ankiet przeprowadzanych wśród młodzieży na terenie szkół powin-

no się podchodzić z dużą ostrożnością i poważnym krytycyzmem zwłaszcza wtedy, gdy przeprowadza się ankietę na terenie klas niższych u młodzieży w wieku bardzo młodym, jak to miało właśnie miejsce na terenie klasy I Państwowego Gimnazjum Kupieckiego we Lwowie. Z doświadczenia wiemy bardzo dobrze, że gdy np. nauczyciel handlu na swej godzinie każe anonimowo dać odpowiedź na pytanie, np., który przedmiot najbardziej mi się podoba", otrzyma zapewne 70% odpowiedzi „handel". Ale gdy tego samego dnia taką samą ankietę w tej samej klasie na następnej godzinie poprowadzi np. nauczyciel towaroznawstwa otrzyma w 70% odpowiedź „towaroznawstwo". Już ten jeden przykład jest najlepszym dowodem, że wyniki ankiet przeprowadzanych wśród młodzieży na pierwszym stopniu szkolenia zawodowego należy przyjmować bardzo ostrożnie.

Inaczej ma się jednak sprawa z ankietą omawianą. Otrzymali ją uczniowie w pierwszym dniu nauki, kiedy nie znali jeszcze ani swych nauczycieli ani też kolegów. Wiemy bardzo dobrze, że niektórzy nauczyciele wywierają bardzo silny wpływ wychowawczy na młodzież, znam wypadek z mej praktyki nauczycielskiej, że nauczyciel polonista, dochodzący do szkoły handlowej z gimnazjum humanistycznego, wywarł w krótkim czasie taki przemożny wpływ na młodzież, że cała klasa zaczęła pisać wiersze, nowelki, deklamować całe stronice poezyj Słowackiego, co rozumie się poważnie zachwiało wynikami gospodarczego wychowania i nastawienia w klasie. W omawianym wypadku jednak młodzież nie znała jeszcze swych przyszłych wychowawców, wszelki więc wpływ tychże był wykluczony. Podobnie wyeliminowaną była młodzież z pod wzajemnego oddziaływania na siebie, chłopcy nie znali się wcale, na 45 uczniów w klasie jedynie 2 znało się ze szkoły powszechnej, młodzież bowiem zgrupowana w klasie uczęszczała do różnych szkół powszechnych, rozsianych na terenie miasta Lwowa. Wobec takiego stanu rzeczy można wyniki ankiety uważać za możliwie wierne odbicie nastawienia młodzieży do szkoły, a jeżeli może być mowa o jakimś wpływie postronnym, to może być nim jedynie wpływ rodziców i otoczenia domowego, poznanie tego jednak jest niemniej ważne niż poznanie nastawienia i nastrojów samej młodzieży.

Cały szereg uczniów dostał się do Gimnazjum Kupieckiego zupełnie przypadkowo. Z rozbrajającą szczerością piszą owi uczniowie w swej odpowiedzi „Do Gimnazjum Kupieckiego

wstąpiłem, ponieważ nie dostałem się do *prawdziwego Gimnazjum*" albo zdawałem do Gimnazjum i nie zdałem, do innej szkoły było już późno, przyjmowali jeszcze do Gimnazjum Kupieckiego, więc się zgłosiłem i zostałem przyjęty", inny zaś pisze „kiedy nie zdałem do Gimnazjum (rozumie się ogólnokształcącego) obawiali się rodzice, abym nie stracił roku, więc zapisali mnie do Gimnazjum Kupieckiego". Na 45 uczniów objętych ankietą takich odpowiedzi jak wyżej przytoczone było 10, co oznacza przeszło 20%, jest to więc odsetek bardzo poważny.

Z całego szeregu odpowiedzi widoczny jest romantyzm dziecięcy. Odpowiedzi tego typu brzmią następująco: „słyszałem, że kupcy wiele podróżują, ponieważ lubię podróże i chcę poznać obce kraje, wstąpiłem do Gimnazjum Kupieckiego, lub też „do Gimnazjum Kupieckiego wstąpiłem, ponieważ chcę wstąpić do marynarki handlowej", takich odpowiedzi było więcej, jedna z nich rozbraja wprost szczerością: „jako dziecko najchętniej bawiłem się w kupca, była to moja najbardziej ukochana zabawa, więc prosiłem ojca, aby mnie do kupieckiej szkoły zapisał". Tego rodzaju odpowiedzi świadczących o dziecinnem ujmowaniu problemu wyboru zawodu, było stosunkowo dużo, bo aż 11. Te odpowiedzi są może najciekawsze, ponieważ w tych wypadkach dziecko samo starało się tak pokierować rodzicami, aby dali je do Gimnazjum Kupieckiego. Do omawianych 11 odpowiedzi zaliczam też i w rodzaju takim jak „wstąpiłem do Gimnazjum Kupieckiego, ponieważ czułem zamiłowanie do zawodu kupieckiego".

Przeważnie młodzież jednak nie kierowała się własną wolą (co przy jej wieku jest w zupełności zrozumiałem), lecz decydowała wola rodziców. Z wielu odpowiedzi widzimy wyraźnie, pod jakiego rodzaju wpływami owa wola rodziców się kształtowała. Przebijają z nich wyraźnie te motywy, jakie skłoniły rodziców do oddania swych dzieci do Gimnazjum Kupieckiego. Do tej grupy zaliczam wszystkie pozostałe odpowiedzi w liczbie 24. Pocieszającym objawem jest, że na omawianych 24 odpowiedzi lwia część, bo 9 wskazuje, że rodzice naszych wychowanków zaczynają zdawać sobie sprawę z wielkich korzyści, jakie przynosi ze sobą dla wychowanków kształcenie zawodowe, a w szczególności kupieckie. Wynika to z odpowiedzi w rodzaju takich „do Gimnazjum Kupieckiego zapisał mnie ojciec, ponieważ powiedział, że w zawodzie tym będę kiedyś bogatym", albo, „do

Gimnazjum Kupieckiego oddali mnie rodzice, ponieważ kupiec jest w życiu niezależny i samodzielny", czy też „do tej szkoły skierowali mnie rodzice, ponieważ chcą, abym jako kupiec miał dobry zawód w rękach". Odpowiedzi te świadczą najlepiej, że duża praca propagandowa prasy zawodowej, szkolnictwa zawodowego oraz Towarzystwa Oświaty Zawodowej zaczyna docierać do szerokich mas społeczeństwa. Z przytoczonych odpowiedzi wynika to jasno, w jednej odpowiedzi czytamy wprost: „ojciec mój wyczytał plakat, w którym były przedstawione korzyści, jakie daje ta szkoła, więc mnie do niej zapisał". Niestety nie możemy się dowiedzieć z ankiety, jakiego rodzaju był to plakat. Najprawdopodobniej chodzi tu o plakat propagandowy Kongregacji Kupieckiej, pewności jednak w tym kierunku niema.

Bardzo często rodzice przy wyborze zawodu dla swego dziecka kierują się swem położeniem materjalnem. Wynika to z 6 odpowiedzi na żądaną ankietę. Są to odpowiedzi tego rodzaju jak: „do szkoły handlowej (Gimnazjum Kupieckiego) wstąpiłem, ponieważ będę mógł wcześnie zarabiać na siebie", lub też „ojciec mój nie ma pieniędzy na długie studja, więc dał mnie do Gimnazjum Kupieckiego, abym już w młodych latach zaczął zarabiać i pomagać rodzicom". Inny zaś uczeń pisze wprost: „krytyczne stosunki mego ojca, są powodem, że wstąpiłem do tej szkoły, która należy do najtańszych". W czasach dzisiejszego przesilenia gospodarczego i ogólnych ciężkich warunków bytowania wydaje się pozornie dziwnem, że tak mało odpowiedzi, bo jedynie 6 na 45 podaje warunki materjalne jako powód wstąpienia do Gimnazjum Kupieckiego. Widocznie rodzice kierując dziecko do szkoły średniej, choć są w prawdziwie ciężkich warunkach, nie kierują się niemi przy wyborze zawodu, i raczej swych warunków życiowych nie uwzględniają. Obarczając się ponad stan, bardzo często kierują dziecko do szkoły, nie licząc się wcale z tem, czy jest droższa czy tańsza od innej. Dowodem, że tak jest istotnie, jest duża ilość chłopców w omawianej klasie, których rodzice są bezrobotnymi, robotnikami dziennymi lub rzemieślnikami, pozostającymi bez zamówień.

Innego rodzaju wpływ domu i otoczenia widać w odpowiedziach tego rodzaju jak: „do Gimnazjum Kupieckiego wstąpiłem, ponieważ zamierzam założyć w przyszłości sklep katolicki". Inny pisze: „należy dążyć do tego, aby handel był katolicki, więc

posłał mnie ojciec do Gimnazjum Kupieckiego", zaś inny znów pisze w ten sposób: „trzeba handel wyrwać z rąk żydów, więc chcę być kupcem katolickim". Tego rodzaju odpowiedzi miałem w ankiecie 5. Są one wypływem nie nastawienia młodzieży, w tym wieku są to dla niej pojęcia jeszcze obce, to są nastroje domu czy otoczenia, które znajdują wyraz właśnie w odpowiedziach ankietowych.

Bardzo często posyłają rodzice dziecko do szkoły zawodowej, mając już upatrzoną dla niego w przyszłości posadę. Świadczą o tem trzy odpowiedzi ankietowe. Jedna z nich brzmi: „ponieważ mam zapewnioną posadę w Polminie przez mego stryja, wstąpiłem do tej szkoły", w drugim wypadku: „siostra moja starsza, która ukończyła szkołę handlową, jest na dobrej posadzie, więc i ja poszedłem do szkoły handlowej". Pocieszającem jest, że jedynie w trzech wypadkach jest mowa o posadach, widocznie i rodzice naszych uczniów zrozumieli już, że zależna, mało lub licho płatna posada, nie może być celem życiowym ich dzieci.

Pozostałe odpowiedzi są również ciekawe i wymowne. W jednej z nich czytamy: „ksiądz, który mnie uczył w szkole powszechnej, poradził mej matce, aby mnie dała do tej szkoły". Jest to jedyna odpowiedź ankietowa, która świadczy o jakimś wpływie wychowawców szkoły powszechnej na młodzież, w kierunku wyboru zawodu, a w dodatku tym wychowawcą był katecheta. Zjawisko to jest tem dziwniejsze, że szereg wychowanków był po 7-mej klasie szkoły powszechnej, kiedy to omawiano w klasie zapewne sprawy związane z wyborem zawodu. Widocznie mały nacisk kładziono na szkoły kupieckie, lub też wpływy domu i rodziny są znacznie potężniejsze niż szkoły powszechnej w tym kierunku.

Odznaczała się ponadto ankieta... fatalną ortografją polską, roiła się od błędów najcięższego kalibru. Nie zamierzam z tego podnosić zarzutu przeciw szkole powszechnej, jednak stwierdzić wypada, że fatalna ortografja polska jest poważnym brakiem naszej młodzieży i powoduje duże trudności przy nauczaniu w Gimnazjum Kupieckiem. Widocznie coś nie jest w porządku w szkole powszechnej, skoro w przeciągu 6 lat nauczania nie może zapoznać wychowanków swych z ortografją polską.

Reasumując należy stwierdzić, że ankieta dała wiele ciekawego materjału ilustrującego nastroje młodzieży. W lwiej czę-

ści kieruje się ona do szkół powodowana przez rodziców. Otóż najbardziej pocieszającem jest, że reforma szkolnictwa zaczyna docierać do kół rodzicielskich. Trzeba bowiem powiedzieć sobie, że reforma szkolnictwa jest reformą społeczeństwa, jego mentalności i jedynie w oparciu o zrozumienie społeczeństwa, w pierwszej mierze rodziców, może się dzieło nasze udać. Przeprowadzona na terenie Lwowa omawiana ankieta napawa nas pod tym względem prawdziwą nadzieją na przyszłość.

Z ŻYCIA STOWARZYSZENIA

KOMUNIKATY ZARZĄDU GŁÓWNEGO.

30) **Kwitujemy z odbioru składek od Kół i Placówek:** Cieszyn 25.—; Gdynia 22.75; Kraków 130.—; Kołomyja 60.75; Leszno 48.30; Lwów 162.25; Łuniniec 21.—; Płock 33.—; Sambor 12.25; Skałka k/Olkusza 11.75; Suwałki 8.—; Toruń 12.—; Warszawa 500.—; Zakopane 11.02.

WSKAZÓWKI, JAK SIĘ STARAĆ O UZYSKANIE KWALIFIKACYJ.

31. 1) Dla nauczycieli, którzy rozpoczęli praktykę nauczycielską po dniu 26 października 1932 r. termin składania podań o przyznanie kwalifikacyj upływa z dniem 1 maja 1936 r. 2) Kursy specjalne, wprowadzające w zagadnienia szkolnictwa zawodowego dla nauczycieli, którym przyznanie dyplomu uzależnione jest od przesłuchania takich Kursów, będą prawdopodobnie zorganizowane w czasie feryj letnich. Program ich jest podany w N-rze 2 Dz. U. Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego z dnia 4 marca 1936 r. 3) Do obowiązującej lektury należałoby przystąpić jak najwcześniej, zwracając przedewszystkiem uwagę na podręczniki: St. Baley'a, J. S. Bystronia, S. Kopczyńskiego, St. Kota, St. Czerwińskiego, B. Nawroczyńskiego, F. Znanieckiego. 4) Wymieniając przedmioty, o nauczanie których kandydat się ubiega, należy wymienić nazwy nie-dotychczasowe, ale obowiązujące w przyszłym ustroju szkolnictwa zawodowego (patrz projekt programu Gimnazjum Kupieckiego i Krawiecko-Bieliźniarskiego). W razie wątpliwości prosimy zwracać się do Zarządu Głównego Stowarzyszenia. 5) W życiorysie mniejszą uwagę należy zwrócić na praktykę zawodową i nauczycielską (ponieważ będzie ona szczegółowo uwzględniona w tabeli B strony 2, 3, 4), natomiast podkreślić stosunek do wojskowości oraz pracy społecznej. 6) Odpisy dokumentów sporządzać przynajmniej w 3 egzemplarzach, ponieważ dwa należy złożyć w Kuratorjum. 7) W wykazie praktyki nauczycielskiej opierać się na danych zawartych w nominacjach lub umowach. Najdokładniej należy podać dane, dotyczące ostatnich 5-ciu lat pracy nauczycielskiej. 8) Dokumenty złożone w Ku-

ratorjach należy wycofać i załączyć w odpisach do podań (wzór A). 9) W razie nieposiadania w dyplomie wyraźnej wzmianki i „w szkołach zawodowych" nauczyciele etatowi innych typów szkół muszą również składać podania o przyznanie kwalifikacyj do nauczania w szkołach zawodowych. 10) Podania o przyznanie kwalifikacyj składają zarówno nauczyciele etatowi jak i kontraktowi. 11) Dyrektorzy szkół składają podania o przyznanie kwalifikacyj do nauczania obranych przedmiotów według zasad ustalonych dla nauczycieli. 12) Kursy pedagogiczne i specjalne, które mają się odbyć w czasie feryj letnich będą podane do wiadomości ogólnej uczestników osobnym okólnikiem.

KOMUNIKAT KOŁA WARSZAWSKIEGO.

Staraniem Koła Warsz. ukazał się obecnie **„Informator o szkołach zawodowych w Rzeczyp. Polskiej"**, przeznaczony dla użytku młodzieży, opuszczającej szkoły powszechne i dla kierownictw tych szkół. Cena egz. 20 gr., z przesyłką pocztową 35 gr. Zamówienia w Sekretarjacie Koła, Żórawia 9 m. 5, Tel. 9-86-88.

Z NOWYCH WYDAWNICTW DLA MŁODZIEŻY.

Kornel Makuszyński. — Wielka Brama. Nakład Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów, 1936, Str. 247. Cena zł. 3.50.

Makuszyński jako pisarz dla młodzieży posiada swoisty wdzięk, nietylko dlatego, że umie jak mało kto zaciekawić fabułą, lecz przedewszystkiem ze względu na tak rzadki w naszej literaturze humor połączony ze szczerym „sentymentem" oraz głęboki optymizm. Książki Makuszyńskiego tchną wierą w człowieka, wiarą w dobro i piękno świata, pozwalają młodemu czytelnikowi ufać, że życie odpowie jego marzeniom, o ile stanie za niemi mocna wola zwycięstwa.

„Wielka brama", zawierając w całej pełni wszystkie walory jego twórczości, przewyższa jego dotychczasowe powieści dla młodzieży pod względem wyboru tematu. „Wielka brama", to pierwsza naprawdę artystyczna powieść o polskiem morzu. Dzieje młodego Piotra, borykającego się z życiem a po wielu przygodach i trudach osiągającego swój cel służbę na polskim okręcie, wzruszające wspomnienia kapitana Barena przybyłego z dalekich oceanów do Gdyni, aby własnemi oczami oglądać cud polskiego morza, rytm potężnego portu — oto główne motywy tej porywającej książki.

F. A. Ossendowski. — W dżungli polskiej. Powieść. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów, 1936. Str. 256. Cena zł. 3.50.

Autor wprowadza czytelnika w mało znany świat Polesia, któremu pod wielu względami należy się nazwa — „dżungli polskiej". Przyroda — a więc krajobraz z jego puszczą, bagniskami, leniwie płynącemi rzekami rybnemi, dzikiemi zwierzętami, i niezliczonem ptactwem, wreszcie

z człowiekiem, bytującym od wieków na tej ziemi leśno-bagiennej — oto tło tej interesującej książki. Wraz z 4 kajakowcami prowadzi autor czytelników po kniei i bagnach Polesia, pokazuje nam jego bogactwa naturalne, dążenia i potrzeby ludności i z pomocą barwnie opowiedzianych przygód czworga młodych sportowców czyni ten kraj bliskim sercu polskiemu i drogim. Rzucone szlachetnie myśli dodają uroku i wartości temu utworowi literackiemu, wzbudzającemu dzięki ciekawej fabule, również zainteresowanie i losem kraju, który w najbliższej przyszłości stanie się przedmiotem twórczej pracy młodej Polski. Piękne zdjęcia fotograficzne ilustrują charakter krajobrazu Polesia.

Wiktor Ostrowski. — Na szczytach Kordyljerów. Wspomnienia z polskiej wyprawy naukowo-alpinistycznej w Kordyllera de Los Andes. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów 1936. Str. 160. Cena zł. 1.90.

Stanisław Siedlecki. — Wśród polarnych pustyń Svalbardu. Wspomnienia z polskich wypraw polarnych na Wyspę Niedźwiedzią i Spitsbergen. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów 1936. Str. 191. Cena zł. 2.20.

Bolesław Chwaściński i Justyn Wojsznis. — Wśród gór Marokka. Wspomnienia z wyprawy wysokogórskiej. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Warszawa — Lwów 1936. Str. 160. Cena zł. 1.90.

Ostatnie lata przyniosły szereg pięknych triumfów w dziedzinie polsnich ekspedycyj odkrywczych. Zapełnienie białych plam na mapach francuskiego Marokka. — przez zdobycie dziewiczych szczytów Atlasu, podniesienie polskiego rekordu alpinistycznego ponad 7000 metrów przez wejście nową drogą na szczyt Aconcagua i zdobycie po raz pierwszy w dziejach alpinizmu Mercedario, wreszcie dwie naukowe wyprawy polarne na Wyspę Niedźwiedzią oraz na niezbadaną dotąd Ziemię Torella na Spitsbergenie — oto bogaty plon zebrany przez członków ekspedycyj. Jeżeli uprzytomnimy sobie ponadto, że każda z wypraw obok triumfów sportowych przyniosła ze sobą poważny dorobek naukowy — to stwierdzić należy — że wyprawy te dobrze się zasłużyły propagandzie Państwa Polskiego.

Na temat wyżej wymienionych ekspedycyj znajduje się na rynku księgarskim już szereg książek. Książki te niestety ze względu na wysoką nieraz cenę nie dla wszystkich były dostępne. Dlatego też należy podkreślić niską cenę książek Państwowego Wydawnictwa, która pozwala na rozprzestrzenienie ich wśród najszerszych kół czytelników, zwłaszcza młodzieży szkolnej.

Książki pisane przez wybitnych współuczestników ekspedycyj dają całkowity obraz wysiłków oraz osiągniętych zwycięstw. Żywość narracji, umiejętność obserwacyj — sprawiają, że książki te czyta się z niesłabnącem zacienawieniem. Z uznaniem należy podkreślić bogaty materjał ilustracyjny i szatę zewnętrzną książki. Okazuje się, że jednak można pogodzić taniość wydawnictwa — z estetycznym wyglądem.

RECENZJE

Słownik rzeczy i spraw polskich. — opr. Zofja de Bondy, str. 320 + 2 ilustr. Wydawnictwo M. Arcta — Warszawa.

Materjał dzieli autorka na 14 działów, poczynając od faktów historycznych, miejscowości o znaczeniu hist., przez dział administr., rozwój poszczególnych dziedzin życia: życie religijne, obyczaje, ustawy, ubiory, sprzęty, miary, monety, urzędy, godności, kończąc na organizacjach i związkach oraz stosunkach z innemi narodami.

Obfitość działów nie spowodowała jednak powierzchowności lub fałszów. Każdemu czytelnikowi literatury staropolskiej lub wogóle historycznej odda ona rzetelne usługi.

Należałoby jednak w następnem wydaniu usunąć niektóre braki, uzupełnić opuszczenia.

Tak np. napróżno szukamy wyrazów cyga, postaw; co do innych, informacje niezupełne np. dowiadujemy się, że „szczebrzuch" to wyprawa panny młodej, ale co w takim razie zrobić ze szczebrzuchem Maćka z Bogdańca? Podobnież przy wyrazie „bąk" odsyła nas autorka do pozycji „efraimek", co oznaczało fałszywe monety bite w mennicy Fryderyka II pruskiego, ale w Pieśni o sobótce „bąki zaraz troje grały" — o czem w słowniku głucho. Jest Olsztyn pod Częstochową, gdzie więziono rozbójnika (?). Maćka Borkowica, ale brak Olsztynka bronionego przez Kopernika i Fromborku, gdzie zmarł.

Mimo te drobne zastrzeżenia książka godna polecenia do bibljotek nauczycielskich i uczniowskich.

K. W.

Wiktor Batycki. — Krótki zarys obrony przeciwlotniczo gazowej dla ludności cywilnej.

Na rynku księgarskim ukazała się bardzo ciekawa praca pułk. dypl. Batyckiego o obronie przeciwlotniczo-gazowej. Podręcznik ten, przeznaczony dla „cywilów", powinien trafić w Polsce do domu każdego dobrego obywatela, powinien stać się strawą duchową wszystkich, którym stan gotowości bojowo-odpornej własnego Państwa leży na sercu. — O ile w całym szeregu poprzednich polskich publikacyj z zakresu O. P. L., pisanych przez innych wybitnych specjalistów, znajdowaliśmy mocno ujęte tylko poszczególne tematy obrony biernej lub czynnej, tylko pewne fragmenty względnie fragmentów tych grupy, o tyle książka pukł. Batyckiego zawiera w zwięzły sposób podane wszystkie wiadomości, potrzebne dla człowieka w dobie ciągłego zbrojenia się i stałego czyhania różnych państw na całość i suwerenność innych.

Bogata i obfita treść, ładny w formie i stylu, a przecież zupełnie jednak popularnie użyty, język, liczne fotografje i rysunki, ułatwiające zrozumienie wykładu i wnoszące duże urozmaicenie do podręcznika, — składają się na całość bezwzględnie godną polecenia. Cena niska: przy pojedyńczych egzemplarzach 1 zł. 60 (Okrąg LOPP. miasta st. Warszawy, Al. Jerozolimskie 6, wydz. oplg, 654 — 75).

Nadmienić należy, iż w pracy tej, poraz pierwszy w polskim języku, zamieszczone są tablice poglądowe i tabele, odnoszące się do porównania

własności gazów, do sposobów zachowania sîę rodziny i ludności w czasie pogotowia i alarmu przeciw-lotniczego; podany jest również skład najtańszej, a jednak wystarczającej, „apteczki domowej“.

Inż. Bol. Zal.

Historja Sztuki. Opracowali: Tom I — Sztuka prehistoryczna Europy — Józef Żurowski. Sztuka Starożytna — Stanisław J. Gąsiorowski, st. 440. Ilustracji 291. Tom II — Sztuka średniowiecza — Mieczysław Gębarowicz, stron 446. Ilustr. 363. Tom. III — Architekura Nowożytna — Władysław Tatarkiewicz. Nowożytne malarstwo i rzeźba — Jan Żarnowski. Sztuka XIX i XX wieku — Tadeusz Szydłowski. Stron 514. Ilustr. 342. Wydawnictwo Zakł. Narodowego imienia Ossolińskich, Lwów 1934.

Historja Sztuki opracowana przez sześciu wybitnycn polskich historyków sztuki jest poważną i dużej wartości pozycją w naszym ubogim dorobku literackim o sztukach plastycznych.

W książce tej, jak podkreślono we wstępie, autorzy postawili sobie głównie zadania dydaktyczne, a zamierzając przedstawić dzieje sztuki jedynie w większym zarysie, rozmyślnie ograniczyli zasięg badań do architektury, malarstwa i rzeźby Świata Śródziemnomorskiego (Europy) i tego co pozostaje w najbliższym z nim związku. „Historja“ ma spełnić zadanie podręcznika, oraz stać się dla czytelnika nie specjalisty zbiorem wiadomości o głównych prądach w dziejach sztuki, a w okresach szczytowych — o jej genjuszach. Autorzy „Historji“, chcieli przedstawić jaknajwięcej faktów i uporządkować je jaknajprzejrzyściej.

Piszą we wstępie, „Niech one same dadzą czytelnikowi ogólny obraz rozwoju sztuki europejskiej. Będzie to obraz pluralistyczny, w którym uderza mnogość, różnorodność, zmienność zjawisk. Jednakże przy dokładniejszem rozejrzeniu się w tym obrazie, może czytelnik dojrzy w nim inne jeszcze własności: może zauważy, że w różnorodności zjawisk artystycznych powtarzają się pewne formy stałe i że rozwój ich przebiega w stałym rytmie“.

To zadanie książka spełnia doskonale i będzie napewno niezastąpiona nietylko dla studjujących historję sztuki, nietylko dla inteligenta, pragnącego mieć w swej bibljotece dzieło o charakterze encyklopedycznym, w którem znajdzie treściwie ujęte podstawowe wiadomości o sztuce w jej historycznym rozwoju. Będzie ona również b. użyteczna na terenie szkół, gimnazjów oraz przyszłych liceów zawodowych. Przyczyni się do tego w dużym stopniu bogaty materjał ilustracyjny, nadający się za pomocą episdiakopu do wyzyskania w szkołach zawodowych, które obecnie kładą duży nacisk na rozwój kultury estetycznej. Wielotomowe i kosztowne przekłady dzieł francuskich i niemieckich nie były bowiem dostępne.

„Historja Sztuki“ daje, jak to już wyżej zaznaczyliśmy, obfity materjał naukowy, umiejętnie wybrane fakty, opisane w sposób jasny i przystępny. Jednak w ich ugrupowaniu nie odkrywa nowych perspektyw, nie wysuwa nowych wniosków.

Podział „Historji Sztuki“ na: Sztukę prehistoryczną, Sztukę starożytną, Sztukę Średniowiecza, Architekturę nowożytną, Nowożytne malarstwo i rzeźbę, oraz Sztukę XIX i XX wieku, pozwalał każdemu z au-

torów na terenie swej specjalności ująć indywidualnie dany okres, poprzedzając go wstępem, w którym, prócz ogólnej charakterystyki epoki, starał się dać pewną syntezę. Autorzy zastrzegli się jednak w ogólnym wstępie, przeciw oparciu swej pracy na dedukcjach estetycznych. Podstawą jej miały być tylko fakty. Niektórzy z nich w stosunku do ograniczonego miejsca nagromadzili zbyt dużo faktów, czem przeciążony został tekst i straciła na tem całość (St. Gąsiorowski — Sztuka Starożytna), inni znowu — Prof. Tadeusz Szydłowski — zbyt treściwie, może z braku przydzielonego miejsca, potraktował bliską nam, a jednak za mało znaną, sztukę XIX i XX wieku.

Ortodoksyjny stosunek historyka sztuki do dzieła sztuki prowadził jeszcze niedawno, przedewszystkiem do gromadzenia faktów, ich dokładnego opisywania, dość ograniczonej charakterystyki, ich problemów artystycznych i technicznych, do segregowania i rozmieszczania ich w porządku historycznym, ujmując w charakterystyczne grupy — style. Polegał również na szukaniu w ich kompozycjach i tematach wpływów poprzedzających stylów, kierunków i artystów. Było to potrzebne, może konieczne dla zinwentaryzowania dorobku artystycznego, ale niewystarczające dla zrozumienia sztuki i jej rozwoju, usuwało całkowicie lub na dalszy plan badanie formalnej i barwnej struktury, oraz pozatematowej treści dzieł sztuki, a przedewszystkiem wyłączało poszukiwanie praw rządzących niemi, wynikających z epoki, w której powstały. Obecnie rozwój nauki o sztuce oraz ujmowanie sztuki jako funkcji społecznej, wyrażającej każdorazowe tendencje społeczne, zmuszą historyka do innej metody badania, innego przedstawiania jej zagadnień i jej rozwoju. Zgadzają się również pod tym względem badacze sowieccy i niemieccy, choć różne są ich ideologje i różne rezultaty ich pracy. To postępowanie daje możność żywszego, głębszego i bliższego prawdzie ujęcia zjawisk sztuki, wyjaśnienia wznoszenia i opadania jej linji rozwoju, oraz jej przesunięć z terenu architektury na malarstwo, rzeźbę lub odwrotnie.

Nie chcemy sądzić, w jakiej mierze autorzy „Historji Sztuki" przeprowadzili to ujęcie, wobec zastrzeżeń jakie poczynili w ogólnym wstępie. Musimy jednak stwierdzić żywo scharakteryzowane problemy w „Sztuce Średniowiecza", przez Mieczysława Gębarowicza i wnikliwie napisaną, choć niestety w sposób zbyt skondensowany „Sztukę XIX i XX wieku" przez Prof. Tadeusza Szydłowski·go. „Nie specjalista" przeczyta z dużym zainteresowaniem oba tomy. Sztuka polska została potraktowana równorzędnie i równocześnie ze sztuką narodów europejskich, co przyczyniło się do jasnego przedstawienia jej związku z całkowitym rozwojem sztuki.

Objaśnienia wyrazów technicznych bardzo dobre ze względów dydaktycznych. Bibljografja zaś orjentacyjna, wprowadzająca w międzynarodową literautrę plastyczną, przyczynia się jeszcze bardziej do użyteczności „Historji Sztuki".

Wydawnictwu Zakł. Narodowego im. Ossolińskich, należy się szczera wdzięczność, za duży w naszych czasach wysiłek, jakim jest starannne wydanie „Historji Sztuki".

I. R.

PRENUMERATA ROCZNA ZŁ. 6 — PÓŁR. 3.50

CENY OGŁOSZEŃ

	1 raz	3 razy	5 razy
1/1 str.	60 zł.	150 zł.	250 zł.
½ „	35 zł.	80 zł.	145 zł.
¼ „	20 zł.	50 zł.	85 zł.
1/16 „	5 zł.	10 zł.	18 zł.

Należności za ogłoszenia i prenumeratę prosimy wysyłać na konto Zarz. Głów. P. K. O. Nr. 17.575. Redakcja zastrzega sobie prawo czynienia koniecznych zmian w tekście. Rękopisów ani maszynopisów nie zwracamy.

Wydawca: **Zarząd Główny Stow. Nauczycieli Szk. Zawodowych.**

Redaguje: **Komitet Redakcyjny.** Redaktor nacz. i odpow. **K. Wróblewski.**

ADRES REDAKCJI I ZARZĄDU GŁÓWNEGO:
Warszawa, Żórawia 9 m. 5, tel. 9-86-88.

Zakł. Graf. „DRUKPRASA", Nowy Świat 54, Tel.: 615-56 i 242-40.